

APROXIMACION AL CARACTER UNIVERSITARIO DE LA REFORMA CURRICULAR DE LA FORMACION DE PROFESORES

VICTOR JAVIER MANGAS MARTIN
ROSARIO BAGO Y VALLDECABRES

RESUMEN

Se hace un análisis de la coyuntura por la que atraviesan las Escuelas Universitarias de formación del Profesorado, señalando la necesidad de su adecuación a la realidad respecto a los colegios Públicos, a su alumnado, a su profesorado, al Plan de Estudios, a la estructura universitaria, a la administración educativa y a la sociedad.

Se propone racionalizar la planificación del desarrollo curricular de los futuros profesores, asegurando su pertinencia y competencia, y basándose en datos de prospectiva educativa, se propone un modelo para el diseño del futuro curriculum de profesores.

ABSTRACT

Now, the "Educación General Básica" Teacher curricula are in the process of a very substantial modification in our country. In this paper, we analyze the actual specific situation of our Teacher's Training Colleges: material, human, administrative and social resources as data for the future planification.

We suggest a new curricula design in order to adequate it to universitarian an educational law references and future society needs.

1. ELEMENTOS PARA UN ANALISIS DE LA SITUACION ACTUAL DE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE FORMACION DEL PROFESORADO

Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. –Escuelas de Magisterio–, en otros tiempos gozaron de respeto, credibilidad y prestigio bien ganado. En la actualidad, sin que se haya alcanzado el extremo opuesto, bien puede afirmarse que las citadas cualidades son difícilmente demostrables, y más bien podría hablarse de ambigüedad a la hora de señalar uno de los factores principales que caracterizan estos centros. Esa indefinición de las Escuelas de Magisterio se manifiesta respecto a: los colegios públicos, a sus alumnos, a sus profesores, a su plan de estudios, a la Universidad, a la administración educativa y a la sociedad. Analicemos cada uno de ellos.

a) Los *Colegios públicos*, con los que no se encuentran claramente incardinadas, ni viceversa.

b) Los *alumnos*, que reciben con criterios establecidos –*numerus clausus*– en cuanto a la cantidad, pero sin intervenir en la selección cualitativa de manera directa, lo que genera que una buena parte de su alumnado llegue a la Escuela de Magisterio "de rebote" desde otros centros de la Universidad, produciendo una evidente discriminación cualitativa de entrada frente a esos otros centros universitarios más selectivos o de mayor prestigio.

Pero no por existir *numerus clausus* el número de alumnos en las Escuelas de Magisterio se ajusta a dimensiones que podríamos llamar razonables. Según datos provisionales del Consejo de Universidades de marzo de 1986, su número alcanzaba en el curso 84-85 la cifra de 74.077, lo que supone el 37,31% de los alumnos de todas las Escuelas Universitarias de España (cifra algo menor que durante el curso 80-81) y cerca del 10% del total de los alumnos universitarios españoles, que alcanzó la cifra de 778.624. Las Escuelas de Magisterio no sólo son los centros universitarios con mayor número de alumnos, sino que además el número de centros en España –88 entre públicos y privados– es también el más numeroso (algunas provincias cuentan con tres centros) y la mayor cantidad de aprobados entre alumnos universitarios también se da –casualmente– en estos centros (en el periodo 1965-1981 se graduaron el 59% de los alumnos que iniciaron los estudios, mientras que en Facultades y Escuelas Técnicas superiores se sitúa en 22% y 6% respectivamente (Informe Sociológico del cambio social en España, 1983).

c) Su *profesorado* numerario, perfilado ya en la Ley General de Educación y confirmado y desarrollado en la L.R.U., en el R.D. 1888/1984, R.D. 898/1985 sobre Régimen de Profesorado Universitario y Estatutos de las Universidades, que pertenece a unos cuerpos de profesores de universidad mal definidos, especialmente el de Titular de Escuela Universitaria (12 horas lectivas/semana, no doctores, etc.) y que encaja difícilmente con los otros cuerpos, además de situarse al final de la escala del profesorado universitario. No obstante, la integración de todo el profesorado universitario en Departamentos podrá paliar algunos de estos aspectos.

d) Respecto a su *plan de estudios*, Experimental desde el año 1971, y aún en 1987 pendiente de su evaluación. Resulta sorprendente que un Plan Experimental lo sea durante más de tres quinquenios; si a ello se añade que el alumno tiene que cursar cerca de 30 asignaturas en la mayoría de EE.UU. y ello durante sólo tres años, así como que el Centro tiene que ofrecer profesorado e instalaciones para organizar las enseñanzas de más de 55 asignaturas por razón de las especialidades y de las asignaturas optativas, se aprecia una complejidad académica que no encaja en un primer ciclo auténticamente universitario, ni en una formación universitaria de carácter profesional, y que supone:

1. Que el alumno se halla atosigado de materias con un elevado número de horas clase/semana, y que el alumno, sin solución de continuidad, ha de pasar de materias de área científica a materias de área humanística, pasando por materias de áreas metodológicas y prácticas.
2. Una muy difícil organización de la actividad académica para el Centro.
3. Una falta de homologación con cualquier otro centro universitario, en los que es difícil encontrar un nivel similar de dispersión de asignaturas.

4. La coexistencia de profesorado en un mismo centro de más de 20 áreas de conocimiento diferentes, que intentan explicar lo mejor posible, en breve tiempo, los principales contenidos de su materia.

e) Respecto a la *Universidad*, de la que forman parte de manera legal, pero no real, en la que fundamentalmente están integrados. La Universidad –sus autoridades, sus profesores, sus alumnos, su personal de administración y servicios– quizá no acaban de entender –posiblemente por razones históricas, vivenciales y de connotaciones del pasado autocrático– el papel de estos centros y la razón de su incardinación junto con otros centros, especialmente Facultades, en la estructura universitaria del gobierno, organización, de docencia y de investigación. Como si la función de formar profesores de E.G.B. fuera muy distinta de la de formar médicos, profesores de BUP u ópticos, por ejemplo.

La Universidad, en su conjunto, debe abandonar el papel de falta de pleno reconocimiento de las Escuelas de Magisterio y calibrar la aportación inestimable de éstas dentro de la diversidad de títulos, Departamentos, Centros, alumnos y profesores que posee. Las Escuelas de Magisterio, por su parte, han de prestigiarse para hacerse un sitio en el concierto universitario, en el sentido de que sus profesores y alumnos tengan índices de capacidad y prestigio similares a los de otros centros con reconocimiento social y cultural acreditado.

f) Respecto a la *Administración educativa*, que desde la Ley General de Educación, que, no obstante sus vacilaciones e indefiniciones, supone un paso legal inicial de gran trascendencia para las Escuelas de Magisterio, apenas ha puesto en marcha los mecanismos que incidieran en un avance hacia la plena integración real de estos centros en la Universidad, al congelar sus plantillas, porque elevó indiscriminadamente la categoría de buena parte del profesorado, porque no dotó de un status de equiparación de horarios y de recursos económicos similares a otros centros de la Universidad, porque no se revisaron y modernizaron sus planes de estudio, pero, sobre todo, porque al congelar durante más de 10 años las plantillas no propició la incorporación de profesorado joven, con experiencia investigadora, que impulsara equipos de investigación que nuclearan un nuevo sesgo de modernización, calidad y prestigio para las Escuelas de Magisterio. De ahí, en buena parte, la postración de estos centros, y ello a pesar de declaraciones bien intencionadas de la administración educativa y de los numerosos intentos de solución desde diversas instancias (Comisiones de trabajo, Seminarios, congresos, Asambleas, huelgas de profesores y estudiantes, etc.). Pero la indefinición de la Administración educativa en este tema, no sólo ha de contemplarse en relación con las Escuelas de Magisterio, sino que su indefinición se ha extendido necesariamente a la Educación General Básica: los programas de E.G.B., la selección de profesores y sus especialidades, entre otros aspectos, no se coordinaron con los centros encargados de formar a los profesionales de E.G.B. que precisaba. Las Escuelas de Magisterio, en los últimos 15 años, han formado o han dejado de formar a profesores que no necesitaba, en unos casos, o sí necesitaba, en otros, el sistema educativo.

g) Respecto a la *sociedad*, que por un lado le encomienda la importante tarea de formar a los profesores de primaria y por otro lado apenas se preocupa de si los elementos

necesarios para llevar a cabo esta tarea son suficientes o adecuados (edificaciones vetustas en muchos casos, escasez de medios humanos y materiales, condicionamientos legales y reales que limitan su función, etc.) o de si el producto final, el maestro, responde o se ajusta cuantitativa y cualitativamente a sus expectativas o/y necesidades. Es verdad que el tema del paro en los titulados universitarios es grave (lo es más aún en los que no lo son), pero coincide que en los Diplomados de Profesorado de E.G.B. es donde el paro en España presenta índices más elevados (superior al 30%) (Fundación Universidad - Empresa. 1986).

La falta de coordinación entre las distintas administraciones educativas (Universitaria, E.G.B., Preescolar, Educación Especial) y de promulgación por éstas de las disposiciones legales adecuadas que sustituyeran a otras obsoletas que respondían a otro modelo educativo y que aún hoy perduran, ha supuesto, a pesar de lo avanzado, un serio obstáculo para el despegue de las Escuelas de Magisterio y, seguramente, de todo el sistema educativo.

2. DATOS QUE JUSTIFICAN UNA REFORMA CURRICULAR DE FORMACION DE PROFESORADO

La cuestión: "Renovación del Curriculum del Profesor en Formación" parece irrumpir de modo firme en los ámbitos universitarios. Es indudable el, cada día más acrecentado, intento de racionalización de la planificación universitaria, en una época en que la Educación y la Ciencia se han convertido en los componentes prioritarios e indisolubles del desarrollo socio-económico. Internacionalmente es reconocida la necesidad de asegurar la *pertinencia* y *competencia* de los currícula vigentes en formación de profesores en y para la sociedad del progreso. ¿Cuáles son los hechos sociales que ponen de manifiesto tal necesidad?

a) *La rigurosa revisión crítica realizada a los currícula de profesorado durante los últimos 20-30 años*

Tal revisión ha tenido como objetivo responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los roles fundamentales a desempeñar por el profesor del futuro?
- ¿Cuál puede ser el proceso en virtud del cual los profesores en formación adquieran y ejerciten las competencias indispensables para el desempeño de estos roles?
- ¿Cómo diseñar un proceso instruccional a tal fin en un mundo en continuo cambio científico y tecnológico?

Los resultados obtenidos de las revisiones efectuadas en la última década, señalan la irrelevancia e incompetencia de los actuales diseños curriculares para cubrir gran parte de las necesidades de los aprendientes del futuro. En este sentido, Kaffman, 1976, y

Borkin, 1979, subrayan la ausencia de potencial de las actuales instituciones educativas para producir "agentes de cambio social": los métodos tradicionales de educación tienden a producir individuos deficitariamente equipados para hacer frente a una sociedad en continuo cambio por una parte, y, por otra, los contenidos curriculares no prevén la adaptación de los sujetos a las condiciones sociales futuras. Estos autores abogan por un estilo curricular innovador, que facilite situaciones experimentales de anticipación y participación en la aplicación de destrezas, conocimientos, actitudes y valores; estilo que, para lograrse, necesita ser alimentado por nuevos conocimientos científicos y nuevas formas de interpretación de la realidad.

b) El significado de los análisis de prospectiva educativa

Los datos y conclusiones obtenidas en torno a las alternativas de educación en el futuro, se mantienen en la línea de enfatizar la urgencia de planificar la transición a nuevas formas de sociedad post-industrial, fundamentada en la comprensión de otras formas pasadas, análisis del presente e investigación de las posibilidades existentes para el cambio en el seno de las instituciones de las actuales sociedades industriales.

Como señala Tafel, 1984, existe una clara contradicción entre los objetivos educativos reflejados en los currícula (disciplinas científicas y su configuración, tecnología educativa y práctica docente), prácticamente sin modificar, y las tendencias del progreso e innovación sociales. La *validez* de los currícula debe asumir decisiones inherentes a la modificación de los tres componentes tradicionales del curriculum:

- Conocimientos científicos. Contenidos curriculares vinculados y acordes con las necesidades reales-vitales de los alumnos
- Adquisición de destrezas educativas específicas y generales
- Adecuación metodológica de la práctica docente.

Los modernos investigadores en prospectiva educativa urgen a los responsables del proceso de formación de profesores a adoptar una actitud proactiva en base a una imagen de futuro, más que a los logros actuales; así queda de manifiesto en las sucesivas aportaciones de las cuatro organizaciones internacionales significativas en el ámbito docente: "World Confederation of Organizations of the Teaching Profession", "International Federation of Free Teacher Union", "World Confederation of Teachers" y "World federation of Teacher Union".

c) Sensibilización de la Administración y responsables de la renovación de currícula académicos

El Proyecto de Reforma para la Formación del Profesorado, remitido a las Universidades por el M.E.C. y expuesto por el titular de Educación en el año 84 (El País, 13-5-84), las Jornadas celebradas en Segovia, 1979, sobre la identidad de las Escuelas de Magisterio y en Málaga, 1980, sobre la misma temática, y las Jornadas de Prospectiva Educativa celebradas en Barcelona, 1985, constituyen una clara muestra, junto con la

opinión de la OCDE en materia de reformas educativas, de la necesidad imperiosa de abordar en el seno de la formación del futuro profesor, tanto la cobertura de la taxonomía de objetivos curriculares, como la adquisición de competencias docentes que posibiliten la innovación de los diseños instruccionales.

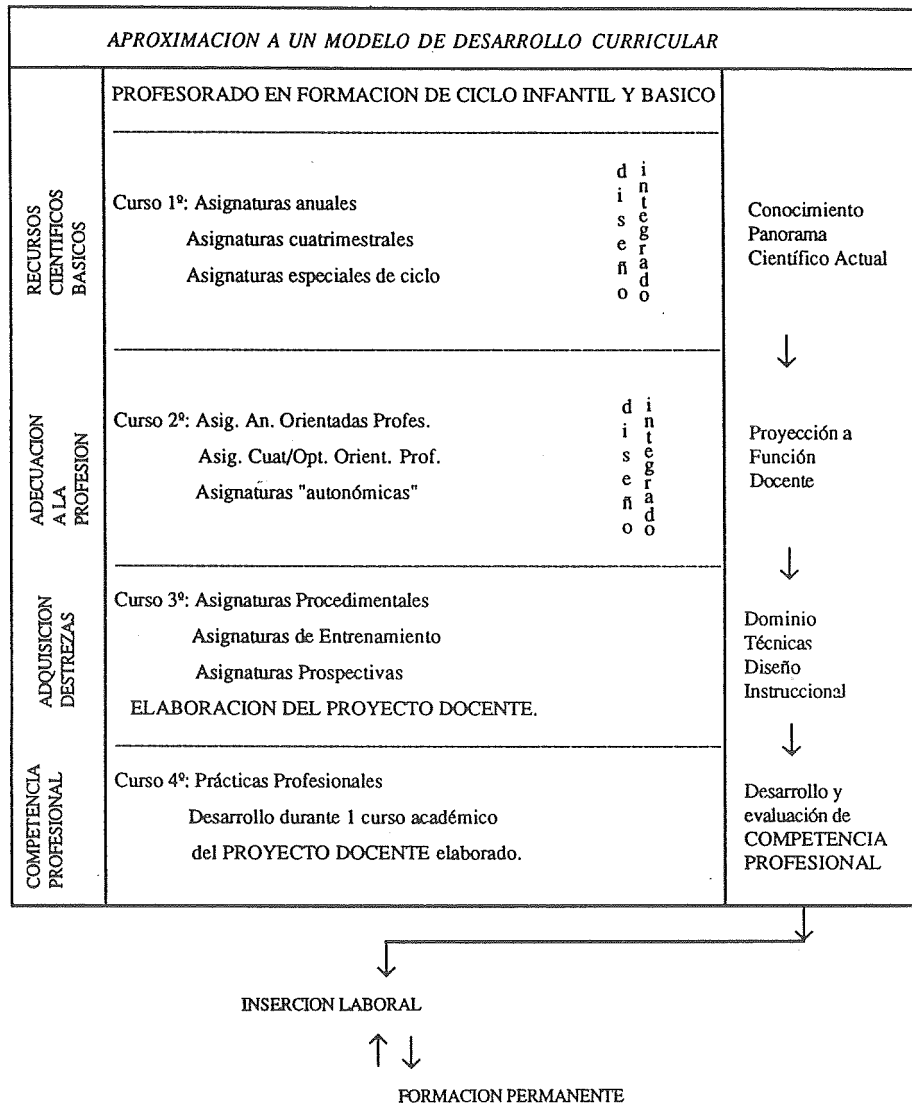
Parece existir una clara tendencia a admitir la necesidad de diversificar las funciones en el proceso de instrucción de los futuros profesores. Tal planteamiento exige una reforma en profundidad de los recursos materiales, financieros y humanos necesarios para su puesta en marcha, de lo que, en la actualidad, disponemos de escasa e inconexa información.

Sin detrimento de otros ámbitos sociales comprometidos en la configuración curricular del futuro profesor, el reto, en gran parte, se dirige a los profesores en ejercicio, agentes del proceso de formación y necesariamente implicados en la reforma próxima del curriculum.

3. PROPUESTA DE UN MODELO DE DESARROLLO CURRICULAR

Para una adecuación científica y metodológica, acorde con la moderna sociedad y de cara al futuro, no parece posible al actual estudiante de Magisterio ser dotado con conocimientos profesionales suficientes para todo su futuro profesional. A nuestro juicio, un proceso de formación continua de profesores debe considerar:

- La preparación científica inicial para la profesión
- La formación en ejercicio, que permita una renovación profesional y asegure la movilidad necesaria para asumir nuevas funciones y responsabilidades
- La formación permanente, destinada a mantener constantemente consciente de los nuevos desarrollos de la investigación educativa y movilización en colaboración con las instituciones relevantes



BIBLIOGRAFIA

- DEBESSE y MIALARET, G. (1980). La función docente. Oikos Tau. Barcelona.
- DRUCKER, P. (1981). The Coming Changes in Our School System. The Wall Street Journal. Marzo, 1981, p. 16.
- GARCIA HOZ, V. (1981). El profesor: Formación y Perfeccionamiento. Texto íntegro de la selección de Comunicaciones del Congreso Nacional de Pedagogía. Granada.
- ENSEÑANZA Universitaria y Mercado de Trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios. (1986). Fundación Universidad-Empresa. Madrid.
- INFORME Sociológico sobre el Cambio Social en España. 1975-1983. (1983). Vol. II, p. 276.
- LANDSHEERE, V. (1978). La formación de los enseñantes del mañana, Narcea. Madrid.
- LEMBO, J. M. (1983). Documento base para el diseño curricular en la Formación de Profesorado. Publicaciones del M.E.C. 6 vols.
- TAFEL, L.S. (1984). Futures Research: Important Implications for Teacher Preparation Programs. Journal of Teacher Education, Vol. 35, En-Feb. p. 1-7.
- UNESCO (1975). Actas del XXXV Congreso Internacional de Educación. Ginebra.